Kutatás közbe

Oktatáskutató Intézet * Hungarian Institute for Educational Researc

Research papers

Nagy Péter Tibor

Erkölcstan, hittan vagy értéksemlegesség az iskolában?

ERKÖLCSTAN, HITTAN VAGY ÉRTÉKSEMLEGESSÉG AZ ISKOLÁBAN?

Nagy Péter Tibor

Oktatáskutató Intézet
Budapest
1991

Kutatás közben 162
Az Oktatáskutató Intézet sorozata

Sorozatszerkesztő
Junghaus Ibolya

Oktatáskutató Intézet
ISSN 0865-4409

Felelős kiadó: Kozma Tamás
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 1,5 A/5 ív
Készült az Oktatáskutató Intézet sokszorosítójában

Tartalom

1. A hittan az iskolában 5

2. Az egyházak iskolai szerepvállalása a múltban 7

3. Az egyházak iskolai szerepvállalása ma 9

4. A "vallásismeret" kérdése 14

5. Köz- és magánerkölcstan 15

6. A konszenzus lehetetlensége 18

Irodalom 21

Ha végigtekintünk a magyar tantárgytörténeten, könnyen kitűnik: az idevonatkozó tárgynak a neve mindvégig hit- és erkölcstan volt. Ne legyünk tehát szemérmesek, nézzünk szembe azzal a ténnyel, az erkölcstan iskolai oktatása, sőt az iskola erkölcsi nevelő funkciójának felemlítése, óhatatlanul összefüggésben áll azzal a vitával, lehet-e, legyen-e hitoktatás az iskolában, illetve hogy akik ezt nem igénylik, mit kapjanak helyette. E kérdést a kulturális kormányzat akkor vetette fel a magyar közvélemény előtt, amikor az önmagát keresztény-nemzetinek, illetve népnemzetinek deklaráló kormánypártok elsöprő választási győzelmének hatása alatt volt az ország.

A szakértők és a magyar értelmiség igen jelentős része – érdemes belepillantani a korabeli lapokba – félretolta szakértői énjét és csatasorba állt a fenyegetőnek megélt kurzuspolitika ellen, politikai és ideológiai csatát kezdve a világnézeti szabadság védelmében. A kérdésről semmiféle szakmai vita nem folyt, beástuk sáncainkat, nem gondoltunk egymás – legalább részleges – meggyőzésére. A hittanpártiak alapvetően egymásnak írtak, akárcsak a hittanellenesek, s e cikkek ún. szakmai érvei a világnézeti azonosság előfeltevéséből indultak ki, és csak ezen az alapon állhatták meg a helyüket.

A politikai pártok kompromisszuma később megmutatta: nem eszik olyan forrón a "hittankását", az őszi választások pedig azt, hogy a magyar politikai és ideológiai erőtér többpólusú. Az eredeti értelemben vett fenyegetettség érzése tehát a liberálisokban is csökkenni kezdett.

Úgy vélem, itt az ideje annak, hogy – világnézeti hovatartozásunkat persze egy pillanatig sem titkolva – szakmai eszmecserét kezdjünk a hittan és erkölcstan, illetve vallástörténet iskolai oktatásáról, annak nehézségeiről. Az eszmecsere módszertana csak interdiszciplináris lehet, hiszen itt egyrészt – tartalmi tekintetben – filozófiai, etikai, vallástörténeti és teológiai kérdésekről van szó, a fogyasztók szempontjából tudásszociológiai, értékszociológiai, vallásszociológiai kérdésekről, az ezzel kapcsolatos lehetséges intézkedéseket viszont csak a politológia, az oktatáspolitika-kutatás, az oktatásszociológia, az iskolaszervezettan felől közelíthetjük meg.

1. A hittan az iskolában

A fakultatív hitoktatással szemben szakmai szempontból két probléma fogalmazható meg. Az egyik, hogy a többi fakultatív tantárggyal ellentétben nem írhatók pontosan körül azok a szándékok és érdekek, amelyek e tantárgy választására ösztönöznek.

A diákok és szülők százezreinek a fejében ott lehet a tudat: "számontarthatják... számíthat..." S egy hívő pedagógus, tantestület, tanfelügyelő szemében egyrészt valóban számíthat, hogy kinek mi a vallása, járt-e egyáltalán hittanórára... S mindennek már hatása lehet a diákok egész iskola létére. Másrészt az ettől való – szá-

mos esetben jogosulatlan – félelem irracionális módon irányíthatja a diákok iskolai tevékenységét, és ezzel objektíve is kihathat a teljesítményükre.

Egyfelől tehát, miközben az oktatási rendszer reformja során arra törekszünk, hogy az eredmények minél objektívebben mérhetőek legyenek, az iskolai hittan puszta létével beépítünk egy elfogultságra ösztönző szempontot. Másfelől, miközben azt szeretnénk, hogy a diákok iskolai választásait az elérhető végeredmény – valamely szakma vagy általános műveltséget tanúsító bizonyítvány – minél tisztábban motiválja, beépítünk egy irracionális, illetve áttekinthetetlen szempontot. Harmadrészt, miközben az a cél, hogy az állam és az egyház, a közélet és a hitélet egymástól világosan elváljék – ez az egyházaknak és a liberálisoknak is közös törekvése –, kiépítjük az újabb összefonódási pontokat.

A felekezeti számontartás veszélyei ellen felhozott érv, miszerint, ha ezt nem teszik, akkor "a tantestületekben (vagy a felvételi bizottságokban) többféle világnézet, illetve többféle vallás hívei lesznek *képviselve*", még nyugtalanítóbb. Csak nem lesz – annyi kínos lobbyérdek, sőt most már pártérdek mellett – újabb szempont a tanári pályázatok elbírálásakor, az egyetemi vizsgabizottságok összeállításakor ennek mérlegelése? Előfordulhat, hogy a tanároknak – informálisan persze – nyilatkozniuk kell, mely világnézet, mely vallás híveként vehetik őket számításba? Az oktatáspolitikai konszenzussal kialakított tanárpolitika, a tanárok garanciális jogai, a tanárok alkalmazásának irányelvei, az oktatási munkaerőpiacon kialakuló verseny követelménye – csupa olyan szakmai alapérték, amit veszélyeztet a két világháború közötti korszakból ismert és oly sokaktól kárhoztatott felekezeti arányosság elve...

Az oktatási rendszer világából a konkrét közösségek világába lépve a hitoktatással kapcsolatos választási kényszer az osztályokat, a diákközösségeket megoszthatja, s újratermelheti a magyar társadalom nemkívánatos és a fiatalok körében bizonyíthatóan eltűnő dichotómiáit a népies-urbánus, katolikus-protestáns, hívő-ateista ellentétet.

Az iskola hatékonyságát, a tantárgyi koncentrációt stb. a beépített hittan elkerülhetetlenül rontja. A modern teológia ugyan nem lát ellentétet hit és tudás között, de a konfliktus csak akkor marad el, ha a kétféle szocializáció technikája és egész hatásrendszere a gyermeki psziché különböző szféráira hat: azaz a hitoktatás a templom egész légkörével, a szaktantárgyi ismeretek az iskola légkörével, a családi értékek pedig a család légkörével együtt stb. Senkinek nem jut eszébe, hogy a családi nevelés az iskolában – vagy akár otthon, de iskolai szabályok szerint – történjen, vagy hogy a politikai pártok ifjúsági szervezetei az iskola falai között, az iskolával szervezeti viszonyban fejtsék ki tevékenységüket, még akkor sem, ha elismerjük: nem pártpropagandáról, hanem állampolgári ismeretek, technikák közvetítéséről van szó. A különböző típusú, irányú, eszközű és célú szocializációs mechanizmusok integrálása a tanulók fejében csak akkor képzelhető el, ha az integrálódás, a szintézis ott történik meg, és nem eleve fonódnak össze a különbözőképpen legitim tevékenységek. A pedagógia, a didaktika a gyermeklélektan szakmai szempontja is azt diktálja: amiképpen a szülői nevelésnek az otthon a színhelye, a szaktudományos nevelésnek az iskola, a valláserkölcsi nevelésnek a templom – vagy ha nem az, akkor mindenképpen olyan épület, vagy olyan szabad levegőjű térség, ahová a tanulók ebből és csak ebből a célból jönnek össze.

A civil társadalom objektív társadalmi funkcióit felmérő szociológus szemével félteni lehet azokat az iskolán kívül szerveződő vallásos, részben ökumenikus csoportokat – legalábbis egy részüket –, amelyeket nem érintett a nagy egyházak hagyományos ellentéte, amelyeket nem tudott megrontani a nagy egyházakra – mint minden nagy szervezetre – jellemző hierarchikusság. E közösségekben nem pusztán hirdették Krisztus igéit, nem pusztán olvasták Mózes könyveit, hanem való világunk valós problémáira a kábítószertől a kisebbségek elleni gyűlöletig és a szegregációig, az identitásválságig kerestek és találtak válaszokat.

A szocializáció szociálpszichológiai feltétele a bizalom és az önkéntesség tudata, a szocializáció hatásfokát azonnal rontja, ha a csoport tagjai egyesekben őszintétlenséget, konformizmust sejtenek.

2. Az egyházak iskolai szerepvállalása a múltban

Közhelyszerű érvelés – ami persze elsősorban ideológiailag és nem oktatáspolitikailag legitimál –, hogy minthogy az egyházak óriási – egy időben kizárólagos – szerepet töltöttek be a magyar oktatás történetében, itt az ideje annak, hogy megteremtődjenek a feltételek az 1948-as iskolaállamosítás előtti állapot visszaállítására az egyházi ingatlanok visszaadása révén, ahogy erre a május elején parlament elé került törvényjavaslat is lehetőséget biztosít.

Ez az érvelés el szokta felejteni, hogy az egyház mást jelentett a társadalomban a középkorban, mást az újkorban és mást ma.

Azokat a társadalmi funkciókat, melyeket az egyházak betöltöttek már a középkortól kezdve, az egyház törzstevékenységétől elkülönítve kezelték – mind az egyházakon belül mind az egyház és állam viszonyában.

Elkülönült – saját szabályokkal rendelkező – alrendszerek jöttek létre a népoktatás művelésére, a tudományok művelésére, a szakoktatás művelésére – azaz a speciális növényi kultúrák, magas szintű birtokigazgatás átadására, a teológiai, filozófiai utánpótlás képzésére, az arisztokraták képzésére stb. A modern történetszociológia nyelvén fogalmazva: a különféle társadalmi igényeknek különféle típusú iskolák feleltek meg, melyeket először különböző szerzetesrendek működtettek – teljesen eltérő szabályokkal és módszerekkel –, később pedig a protestáns egyházak által fenntartott oktatási rendszerek jelentettek versenyt a meglévő katolikus iskolahálózatnak.

A kora újkorban tehát, amikor a különböző világnézetűség azt jelentette, hogy valaki a katolicizmus – mondjuk – jezsuita vagy piarista felfogásával, gyakorlatával ért egyet, illetve katolikus vagy protestáns vallást követ, *minden* konszolidált és virágzó korszakban alternatívák között választhatott. Azok az igen kicsiny rétegek – inkább persze egyének és családok – pedig, akik nem kívántak felekezeti oktatást, elég vagyonosak voltak ahhoz, hogy az iskolán kívül szerezzenek rendszerezett ismereteket.

Látnunk kell tehát, hogy míg a hit és egyházszervezet kérdésében a legszigorúbb egység érvényesült, a korabeli "közszolgáltatások" alternatívitását a katolikus egyház is külön szervezetekkel biztosította.

Azokat a korszakokat pedig, amikor akár a portestantizmust akár egyes szerzetesrendeket eltiltották attól, hogy taníthassanak, amikor beleszóltak a nagypolgárság otthoni életébe, senki nem tartja virágzó korszaknak, semmilyen egyház nem sorolja egyértelműen pozitív hagyományai közé.

A 18–19. században a társadalom lelkiismereti állapota és oktatási igényrendszere egyaránt megváltozott. Ennek a változásnak az eredménye, hogy a vallás gyakorlását az emberek egyre nagyobb része nem kívánja egyéb életszféráival – például gyermekei praktikus célokat szolgáló oktatásával – összecsúsztatni, egyre több ember lesz az egyházi hagyománytól elszakadó értelemben vallásos, közömbös vagy éppen ateista. Mindez szükségszerűvé teszi, hogy létre jöjjön az egyházaktól függetlenedő oktatás.

Másfelől viszont – az oktatás iránti állami felelősség megjelenésével – az állam is el kívánja választani azt a felelősségét, amit az egyházak hitéleti funkciói, illetve amit az oktatás iránt érez, még akkor is, ha azt – részben – a felekezetekkel kívánja gyakoroltatni. Ennek egyik legfontosabb eleme, hogy az állami támogatást a 18. századi Magyarországon kettéválasztják: vallásalap jön létre a hitéleti tevékenység támogatására és tanulmányi alap a felekezeti oktatás állami támogatására.

Az oktatás pedig olyan módon tömegesedik, hogy már nem elegendő az, hogy a szülő az *országon belül* találhat elegendő számú "alternatív iskolát", hanem szükséges az a választási lehetőség – éppen a kevésbé tehetős rétegek kedvéért – úgy, hogy az *adott településen* legyen jelen az alternatíva. Ezért rendelik el a liberális alaptörvények – nálunk az 1868/38 tc. 44. paragrafusa –, hogy ahol megfelelő számú szülő ezt kívánja, ott a község – függetlenül attól, hogy működik-e felekezeti iskola a helységben – köteles népiskolát felállítani, az államkincstár pedig köteles ebben támogatni.

A modern állam és gazdaság, a demokratizálódó társadalom ugyanis olyanfajta szocializációs és képző tevékenységet vár el az iskolától, melynek betöltése egy transzcendens értékeket előtérbe helyező felekezeti iskolától nem várható, olyan világnézeti toleranciát, mely egy világnézetileg elkötelezett intézménytől meg nem követelhető, és végül olyan felemelkedési lehetőséget elvileg minden polgárnak, mely – éles ellentétben a középkorral – semmilyen összefüggésben nincs az illető egyháztagságával, illetve világnézetével.

A társadalomban megjelenik a "lelkiismereti minimum" elve, abban az értelemben, hogy az állam ugyan kötelezheti polgárait iskolába járásra, de nem kötelezheti arra, hogy világnézetével ellentétes iskolázásban részesüljön: az állampolgár nem kötelezheti az államot arra, hogy felekezetének megfelelő iskolát állítson fel, de kötelezheti arra, hogy világnézetileg semleges iskoláztatást biztosítson.

Az állami, községi oktatáshoz képest igazi színvonalkülönbséget a két világháború között azoknál az iskoláknál lehet kimutatni, amelyek alternatívaként – mintegy piaci típusú versenyhelyzetben, létükben a település vallásosan elkötelezett lakosságától folyamatosan megerősítve – voltak jelen, és nem egy-egy vonzáskörzet középpontját alkották. A legkiemelkedőbb teljesítményt felmutató felekezeti gimnáziumok mellett – például a soproni, a győri, a debreceni gimnáziumok –, folyamatosan működtek ugyanabban a városban s ugyanazokból a rétegekből toborozva diákjaikat nem felekezeti gimnáziumok is. Más nagyhírű iskolák, mint például Pannonhalma vagy Csurgó, nem a vonzáskörzetükből rekrutálták tanulóikat, hanem az ország minden részéből. Az alternatívaként, bizonyítható társadalmi támogatással működő egyházi iskolák nagyobb eséllyel álltak ellen a harmincas évek fokozódó állami beavatkozási törekvéseinek is. 1948 után a megmaradó felekezeti gimnáziumok, a napjainkban újraindult fasori gimnázium hasonlóképpen valódi alternatívát mutatnak fel.

3. Az egyházak iskolai szerepvállalása ma

A történeti fejlődés tanulságaképpen ezeknek a kritériumoknak a mai megfontolása ismét indokolt lenne. Éppen ezért sajnálatos, hogy egy olyan újabb törvényjavaslatot erőltettek a parlament elé, mely rossz felépítésével és belső ellentmondásaival tűnik ki. A törvény a pártállam hagyományait folytatva olyan, az ÁEH-nak megfelelő egyeztető fórumot teremt – meg nem egyezés esetén pedig a végső döntést a kormánynak tartja fenn –, ahol a mindenkori kormány folyamatos döntéseket hozhat arról, hogy megjutalmazza "a rendesen viselkedő" püspökségeket és megbünteti a "rosszul viselkedő"-ket.

Egyvalamit nem folytat következetesen e vonatkozásban a pártállami hagyományból ez a törvényjavaslat. A pártállamban ugyanis az egyes minisztériumok mintegy ágazati érdekképviseletet láttak el. A Belügyminisztérium most nem védi az önkormányzatok elemi érdekeit, s annak sincsen semmi nyoma, hogy a szociálpolitikai tárcánál végiggondolták a javaslat következményeit – például a katolikus apácarend vagy szerzetesrend kezébe kerülő kórházban hogyan lehet majd abortuszt végeztetni, ami ma alapvető állampolgári jog. Ahol (például Budapesten) sok kórház van, ott ez nem probléma, de a vidéki városok lakossága számára ki fogja megtéríteni a plusz utazással kapcsolatos költségeket? És ha meg is téríti ezt a társadalombiztosítás, szembenézett-e az egészségügyi kormányzat avval, hogy a családtól való távoli utazás kényszere, a potenciális látogatóktól való elszakadás hány embert fog – éppen a legelesettebb néprétegekből – arra késztetni, hogy – súlyos egészségügyi kockázatot vállalva – a "háztáji megoldást" válassza?

A művelődési és közoktatási tárca sem látta el az ágazat érdekképviseletét. Az, hogy a törvényjavaslat az MKM-re bízza a törvény végrehajtását, éppen nem az érdekképviseleti tevékenység eredménye, hanem a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériumok egykori ideológiai monopóliuma iránti vágyakozás kifejezője.

A törvényjavaslat, mely kizárólag az egyházak legfelső vezetése által megfogalmazott igényektől – és az erről hozott kormányzati döntéstől – tenné függővé az egyházaknak átadandó iskolák sorsát, rendkívül sok társadalmi veszélyt hordoz. Nem fogok most részletesen szólni arról, hogy az állami ajándékok elosztásának joga hogyan erősíti meg az egyházakon belül a konzervatív

tendenciákat, az önkormányzó gyülekezeti törekvésekkel szemben a centrális hatalmat.

A lelkiismereti szabadság védelme megköveteli, hogy – a klasszikus polgári elveknek megfelelően – mindenki járathassa gyermekét világnézetének megfelelő iskolába. Erre azonban nem nyílik lehetőség, ha a kormányzati politika átadja – mert átadhatja – a település valamennyi általános iskoláját a felekezeteknek. (Egy felekezeti iskolától természetesen nem szabad elvárni, hogy világnézetileg pluralista legyen.) Mondhatják, erre kevés az esély. Igaz. Arra viszont elég nagy esély van, hogy a város egyetlen gimnáziumát adják át, vagy akár arra, hogy a város összesen két gimnáziumára jelent be igényt – kétségtelen történeti jogokra hivatkozva – egy-egy nagy felekezet. Az eötvösi törvény korában a magyar lakosság elsöprő többsége aktívan vallásos volt, a módosabb ateista rétegek pedig megengedhették maguknak, hogy magántanítóval taníttassák gyereküket, a törvény mégis garantálta a világnézetnek megfelelő iskolát. Az új törvény készítésekor – olyan helyzetben, amikor a szülők magas hányada nem kívánná felekezeti iskolába járatni a gyerekét, és magánoktatás egyelőre részben nincs, részben szinte megfizethetetlen – a törvényalkotókban fel sem merült, hogy efféle garanciaelemet be kellene építeni.

Úgy gondolom, hogy még az is a világnézeti sérelem kategóriájába sorolható, hogy – az iskola tulajdonosváltozása és szellemiségének megváltozása miatt – a szülő arra kényszerül, nagyobb távra szállítsa vagy küldje iskolába gyermekét, vagy kevésbé felszerelt iskolát legyen kénytelen választani. Az új szellemiségű iskolát – az adott közösségben látványosan, irataiban maradandó nyomokkal – elhagyó diák és szülő – a hatályos alkotmány betűjével és szellemével ellenkező módon – ipso facto, magával a ténnyel arra kényszeríttetett, hogy világnézetéről vallomást tegyen.

Megítélésem szerint az is sérti az állam kötelező világnézetsemlegességét – és ez már oktatáspolitikai szakkérdésekhez vezet át –, hogy egy ma induló magániskola, egyesületi iskola számára igencsak barátságtalan piaci környezetet tart fenn – azaz semmilyen forrás nem áll rendelkezésre az elinduláshoz, csak a normatív állami támogatás és a szülők pénze. A felekezeti oktatás expanzióját ugyanakkor minden szempontból segíti: lehetőséget biztosít arra, hogy ingyen jussanak épülethez, sőt azt sem tiltja meg, hogy a felekezetek hitéleti tevékenységének támogatására kifizetett állami segélyt, vagy az erre a célra lekötött célvagyont a felekezeti oktatás támogatására fordítsák, tönkretéve ezzel az oktatási ágazat versenysemlegességét, mely ma azon alapul, hogy egy iskola kizárólag a tanulószámhoz igazodó normatív állami támogatást kap.

E konstrukcióban elkerülhetetlen, hogy a közoktatási funkciók ellátásakor felmerülő állami normák, igények, követelések és sérelmek, nagypolitikai ügyként jelenjenek meg és ne szakkérdésként. Így válik lehetetlenné, hogy egy egyházi kezelésben vagy tulajdonban lévő iskola ügyeit az oktatáspolitikának megfelelő szakmai normák és pénzügyi szabályok szerint lehessen kezelni, s ne egyházpolitikai kérdésként, azaz a felekezeti arányosságok, érzékenységek állandó mérlegelésével. Ezáltal általánosságban is rombolja a közigazgatási, szakmai kompetencia és a politikai, illetve világnézeti szempontok elválasztásának – állítólag közös – célját.

A centralizált egyházi mozgások támogatása – nem történik felmérés arról, hogy ma konkrétan ki és hol igényelne egyházi oktatást, melyik gyülekezet kész ennek igények szerinti működtetésére stb. – elősegíti azt is, hogy a keresztény közép-

osztály kiépítésének missziójá finanszírozza az állam (részben a liberálisok és a szegényebb rétegek adóiból), és az egyházak figyelme és energiái ne oda irányuljanak – ahová Nyugat-Európában –, ahol az állami-önkormányzati szociálpolitika, iskolapolitika csődöt látszik mondani, a legszegényebbek és legelesettebbek körében, a legelmaradottabb térségekben, a halmozottan hátrányos helyzetűek szocializációjában.

Ennek eredményeképpen azután az általános gimnáziumok száma fog gyarapodni. Nem a helyi munkaerőpiac tényleges szükségletei fogják megszabni a képzési irányokat, hanem az, hogy az egyházak – 1945 előttről származó emlékezete szerint – milyen iskolatípusokat *szokott volt* fenntartani. 1924 és 1934 között, mikor többféle gimnáziumot lehetett működtetni, az egyházak a korszerűnek számító reáliskolát nem s a reálgimnáziumot (ahol pedig volt latin) is csak igen vonakodva működtettek. A humángimnáziumi iskolatípust kedvelték, ahol például élő nyelvek, s bizonyos természettudományok helyett görögös-latinos műveltséget közvetítettek.

Az önkormányzatok – az oktatási intézmények fenntartói – ma relatíve gyengék ahhoz, hogy a nagyegyházak kormányzatilag támogatott nyomásának ellenálljanak. De mit fog tenni az önkormányzat, ha az egyházak – amelyek természetesen ma nem tudják feltölteni tanárokkal az intézményeket – nem az állampolgároktól elvárt szinten látják el az oktatást. Kit fog ezért beperelni az adófizető polgár? (És mitől érnének el a nem speciális tanári gárdával rendelkező iskolák – új igazgatóval – olyan színvonlat, amelyet a régi szerzetesiskolák többszáz év alatt, szerves fejlődés eredményeképpen?)

Az önkormányzat a vele munkaszerződésben állókkal – az átadott intézmény pedagógusaival – szemben a munkáltatói kötelezettségeket továbbra is gyakorolja. (Például a felmondási idő garantálása, illetve amíg a munkaszerződés érvényben van, addig az eredeti feltételeknek megfelelően garantálnia kell lelkiismereti szabadságukat.) Hogyan fog eleget tenni ennek a munkajogi kötelezettségének?

Mi történik a világnézetileg kevésbé öntudatos gyerekekkel, akiknek nem világnézeti szabadságát, hanem mindennapi életét fogja korlátozni a tulajdonosváltozás, ki tudja nem lesz-e miniszoknya-tilalom, koedukációfelszámolás, templomba járási kötelezettség?

Mi lesz azokkal az iskolákkal, melyek a tízéves átadási határidő – sőt az idők végezetéig meghosszabbítható igénybejelentési határidő!!! – fényében nem tudnak majd semmiféle hosszú távú stratégiába belemenni, nem folytathatnak felelősen személyi politikát, nem hirdethetnek meg egy-két évnél hosszabb programokat, nem kapnak majd beruházási pénzeket?

Miért nem merül fel, hogy az oktatáspolitika aktorait megkérdezzék, miért nem véleményezhetik az átadási processzust az érintett szülők és diákok, a pedagógusok, az intézménnyel esetleg patrónusi kapcsolatot fenntartó gazdasági és társadalmi szervezetek?

Miben különbözik a ma működő közösségek, intézmények (például a vakok intézete, az egyetemi színpad, a balettintézet kollégiuma) erőszakos szétverése és kilakoltatása egy leendő közösség kedvéért attól, ahogyan 1948-ban vertek szét – szintén a legszentebb közösségi célok hangoztatásával – működő közösségeket és intézményeket?

Szóval viszatérve kiinduló tézisünkhöz, oktatáspolitikai logikából magyarázhatatlan: miért nem emelt vétót a kultusztárca a törvényjavaslat ellen, mely vagy százznál több középiskola és ezernél több általános iskola átadására, vagy legalábbis helyzetének bizonytalanná válására teremt jogalapot. Ennek magyarázata csak pártpolitikai szempontok (szavazatvásárlás, ideológiai legitimáció) és csoportcélok – visszavonulási bázis teremtése – felől közelítve lehetséges, ez viszont túlmutat a jelen tanulmány határain.

A magyar társadalom igen tekintélyes hányada – 1988-as felmérések szerint is mintegy harmada – az egyházak iskolai szerepvállalásának növelését szeretné, egytizede sem kívánja viszont, hogy a bölcsődében, óvodában növekedjék az egyházak szerepe. Ez értelmezésem szerint azt jelzi, hogy az emberek jelentős része nem az iskolai nevelés világnézeti indoktrinációját hiányolta – ezt tudniillik az óvodában is hiányolták volna –, hanem a felekezeti iskolák egykor igen magas színvonalára emlékeztek. Ezt megerősíti az is, hogy a felekezetek iránti bizalom annál a kérdésnél mutatkozik meg leginkább, ahol semmiféle közintézmény nem neveztetik néven: az ifjúsági nevelésben a megkérdezettek 44,3%-a látta volna szívesen az egyházi szerep növekedését. Azt hiszem, mindez azt jelzi, hogy a magyar társadalom egyértelműen nyitott az iskolán kívüli hitoktatásra, a fiatalok körében végzett missziós munkára: kérdéses azonban, hogy az iskolai fakultatív hitoktatásra fordított felekezeti energiák megtérülnek-e, a vállalt konfliktusok nem érnek-e el eredeti céljaikkal ellentétes hatást.

Hasonlóképpen a magyar társadalom teljesen nyitott arra – ez már 1991-es adat –, hogy az egyházi iskolákat újraindítsák (79,4% tartaná ezt pozitívnak). Egyetlen közvélemény-kutatás sem szól azonban arról, hogy konkrét iskolák, működő közösségek felekezeti fenntartóknak történő átadását hányan támogatnák.

Az igazi kérdés véleményem szerint nem az, hogy az iskola a vallásos vagy nem vallásos emberek értékorientációját szolgálja-e. Az alábbi közvélemény-kutatásból éppen az derül ki: a magyar társadalom önmagát vallásosnak tartó felének "képviseletére" éppen úgy nem jogosultak az egyházak, mint ahogy a nem vallásosak sem hoztak létre mind ez idáig olyan szervezetet – a definíciószerűen világnézetsemleges önkormányzaton kívül –, mely kizárólagosan képviselhette volna iskoláztatási kívánságaikat.

Az 1000 fős reprezentatív mintán azoknak az aránya, akik magukat az egyház tanítását követőnek vallották, az 1989 februári 12,3%-ról indulva 1990 szeptemberéig növekedett, majd csökkenésnek indult, és 1991 januárjában 15,7%-nál tartott. Ez azt jelzi, hogy nem indokoltak azok a sokak által megfogalmazott várakozások, mely szerint a pártállami ideológiai monopólium megszüntével a társadalom spontán módon egyre jobban kötődik majd az egyházakhoz. Egyesek szerint helyénvaló tehát – akár a jelenlegi konkrét igényeken is túlmutató – szervezeti és anyagi biztosítékok beépítése az egyházak társadalmi befolyásának növelésére: iskolai hitoktatás, vallásismeret, tábori lelkészi intézmény, önkormányzati tulajdonú iskolák és szociális intézmények tömeges átadása, fokozódó folyamatos költségvetési támogatás stb.

"A vallásos vagyok a magam módján" kijelentéssel való azonosulás arányának folyamatos növekedése az 1989 februári 44,8%-ról az 1991 januári 52,6%-ig éppen azt jelzi, hogy az előző számsorral ellentétben az emberek már a pártállam utolsó éveiben is készek voltak a hivatalos ideológiával való szembenállásukat kimondani,

és a lelkiismereti és vallásszabadság e téren folyamatosan növekedni látszik, de ennek nincs köze az egyházak szervezeti rendjéhez. A maguk módján vallásos emberek Istenhez való személyes viszonyukat szemmel láthatólag nem kívánják összecsúsztatni a külvilág jelenségeinek megítélésével, azaz nem feltétlenül támogatják, hogy gyerekük egy konkrét egyház szabályai szerint tanuljon hittant, vagy hogy általában vallásos szellemű iskolába járjon.

Az egyházhoz kötődés és a vallásosság elválása abból a felmérésből is egyértelmű, mely szerint a sorkatonák kevesebb, mint 20%-a igényel tábori lelkészt, noha több mint felük tartja magát vallásosnak.

Az iskoláztatásnak – ha társadalmi igényeknek akar megfelelni és nem pusztán a felvilágosult abszolutizmus jól bevált sémáit követi – elsősorban azokra a rétegekre kell odafigyelnie, akik valamilyen módon megjelenítik iskoláztatási igényeiket: a társadalom középső és felső harmadába tartozó csoportok ilyenek. A társadalom alsó harmadát, negyedét maga az iskola is igen korlátozottan éri el, ha az egyház ezen rétegek körében kívánja kifejteni lelkipásztori tevékenységét, el kell mennie a lakóhelyekre, mert csak így lehet ezeket a rétegeket elérni.

Meg kell tehát az iskolai hitoktatás szempontjából vizsgálnunk, hogy azok a rétegek, melyek a leginkább fogalmaznak meg iskolával kapcsolatos igényeket, merre térnek el a magyar társadalom átlagától.

Ha abból indulunk ki, hogy a házaspároknál mindig az iskolázottabb fél, azaz a férfi fogalmaz meg markánsabb igényeket az iskolai oktatás felé, meg kell állapítanunk, hogy a férfiak vallásos attitűdje az átlagtól negatív irányba mozdul el (0,23).

A tipikus szülői életkorban lévők a 18–34 közöttiek erősen eltérnek az átlagtól (-0,33), de még a középiskoláskorúak szülei, a 35–55 év közöttiek is kevésbé vallásosak, mint a társadalom átlaga (-0,07).

Az iskoláztatási igényeket mindig markánsabban megfogalmazó városi népesség kevésbé vallásos az átlagnál, s itt nem is elsősorban a "bűnös liberális kozmopolita" Budapest a kiemelkedően negatív (-0,2), hanem a magyar településszerkezet motorjának tekintett kisvárosok népessége (-0,22), de a vidéki nagyvárosok is negatívan térnek el az átlagtól (-0,11).

Az iskoláztatási ambíciók szempontjából – mivel nem egy erőszakolt társadalmi mobilitásra kíván a magyar társadalom irányt venni – elsősorban azoknak a gyerekeit kell számításba vennünk, akik nyolc általánost vagy annál többet végeztek. Ezeknek a csoportoknak a körében – sajátos módon – nem a felsőfokú végzettségűek térnek el leginkább az átlagtól (-0,22), hanem a középiskolai végzettségűek (-0,285). A vallási attitűd átlagát csak a szakiskolai végzettségűek (-0,07) és a nyolc osztályt végzettek (+0.09) közelítik meg.

Ezek után nem meglepő, hogy a magyar társadalom átlagos vallásosságát az alsó vezetők és közvetlen termelésirányítók közelítik meg (+0,01), a középvezetők, irodai alkalmazottak, nem diplomás szellemiek némileg negatív irányban térnek el, jelentősebb a beosztott értelmiségiek (-0,16) a magánvállalkozók (-0,19) és a szakmunkások (-0,23) vallástalansága. E három társadalmi csoport vallástalanságát igazán nem lehet azzal magyarázni, amivel a felső vezetőkét (- 0,53), hogy e pozíciók a párttagok számára könnyebben elérhetők voltak.

Ha az iskolarendszer azokra számít, akik több generáció óta a társadalom felső (-0,19) és középső (-0,09) harmadához tartoznak, illetve azokra, akik valamilyen irá-

nyú mobilitást mutatnak (-0,23, illetve -0,18), tudomásul kell vennie, hogy e rétegek is negatív irányban térnek el az átlagtól. Pusztán az alacsony szinten inmobilok térnek el pozitív irányba az átlagtól (+0,19).

4. A "vallásismeret" kérdése

A fakultatív hittan alternatívájaként a vallástörténet és vallásismeret merült fel. Az egyházakhoz nem kötött vallástörténet tananyagának, tankönyvének megíratása – véleményem szerint – megoldhatatlan feladat. A tankönyvek ismertethetik például az Új- és Ószövetség vagy a Korán történeteit. Ahhoz azonban, hogy ezeknek az anyagoknak az ismertetése valamennyire is tudományos legyen – csupán annyira, mint a középiskola többi tantárgya –, bizonyos kérdésekre elméleti választ kell adnia. A legfontosabb kérdés, hogy a vallások keletkezése, fejlődésük egyes stációi és kölcsönhatás-rendszerük a társadalom történetébe ágyazott-e, avagy e folyamatoknak földöntúli okai vannak. A vallásos szövegek keletkezése, kiválasztódása és kanonizálódása a társadalom és az egyházak világi történetének része, vagy például az evangéliumok kanonizált szövege lényegileg, transzcendentális okokból más, mint az apokrif változatok?

Ha az előbbiről van szó, akkor fölösleges a vallástörténet tantárgy, hiszen a történelem vagy társadalomismeret keretében megfelelő tájékoztatást kaphatnak a diákok, az irodalomtörténet, a művészettörténet természetes része a vallásos művészet és a Biblia vagy a Korán. A földrajz tantárgy keretében az országokról szóló információk között nyilván kiemelt helyet kaphat, hogy a térség népei miben hisznek, milyen vallási centrumaik vannak stb.

A másik lehetséges megoldás viszont ismételten a világnézeti szabadság sérelmét jelenti, nem beszélve arról, hogy technikailag is megvalósíthatatlan. (Például nem lehetséges Jézus megjelenésére olyan földöntúli magyarázatot adni, mely sem a keresztény, sem a zsidó felekezetek érdekeit nem sérti. Hasonlóképpen a német és európai társadalom korabeli történetének ismertetése nélkül nem lehetséges Luther fellépésének és tanainak megfelelő bemutatása mindenki számára.)

Sokan azt mondják: lehetséges egy középút, azaz mindkét lehetőség felkínálása, valahogy olyan módon, ahogy az ősrobbanásra sincsen kötelező elmélet a fizika tankönyvekben... Úgy gondolom ez lehetetlen. Ha – előző példánknál maradva – Jézus fellépését társadalomtörténeti módszerekkel akarjuk magyarázni, akkor a tankönyv anyagának az i.e. I. évszázad zsidó társadalmát kell alaposan bemutatnia. A kereszténység elterjedésének magyarázatához pedig a római birodalom társadalmi és ideológiai kihívásait, az egységes ideológiára való igényt kell számbavennie. Így a tankönyv mégegyszer, igen gazdaságtalan módon, újravenné az ókor történetét. Ezzel egyidejűleg kellene a teológiai magyarázatot felmutatnia, amely legalább akkora apparátust igényel. Ez egységnyi tanórán nyilvánvalóan lehetetlen.

A magyar középiskolák történetében igen hosszú ideig külön létezett egyetemes történelem és magyar történelem, bizonyos iskolatípusokban gazdaságtörténelem. Hosszú, több évtizedes fejlődés vezetett oda, hogy a diák számára olyan szemléletet kell nyújtani, amely az egyetlen emberi társadalom történetét integrált formában közvetíti. Kinek az érdeke, hogy ez az egység – mely még nem tökéletes – széthulljon? Új tantárgyak létrehozása ellen elemi szakmai érvek szólnak: a hosszú ideig, nagyobb óraszámban tanított történelem és irodalom nagyságrendileg hatékonyabb, mintha ezeknek a tantárgyaknak az óraszámát csökkentve, kisebb óraszámú tantárgyakat építünk be az iskola tantárgystruktúrájába.

Vannak további aggasztó momentumok is: a laikus vallástörténetet nemcsak a nem hívők tanulnák, hanem azoknak a szülőknek a gyermekei is, akik – a községben, az iskolában – olyan kis létszámban vannak jelen, hogy nem lehetséges számukra külön hittanóra indítása. A tanórán a világnézeti konfliktus így elkerülhetetlenné válik. Mégis kinek az érdeke, hogy az egyébként is kisebbségben lévő vallások hívői a világnézeti kofliktusok arcvonalába kerüljenek?

Továbbá: kinek az érdeke, hogy a felekezetileg egyébként is elfogultabbak – hiszen a hittant tanulók közülük kerülnek majd ki –, ne ismerjék meg – mondjuk – a Talmudot vagy a Koránt. Ha ezek ismertetése ugyanis a hittan helyett választható vallásismeret tantárgy feladata lesz, akkor erre más tantárgyak keretében még annyi idő sem jut majd, mint most.

5. Köz- és magánerkölcstan

A másik lehetséges alternatíva az erkölcstan. A laikus erkölcstan tanítása azonban – véleményem szerint – fából vaskarika. Ha nincsen Isten, akkor a tízparancsolatból derivált uralkodó társadalmi normarendszert semmi más nem legitimálja, mint az e körül keletkezett konszenzus. A konszenzus a konszolidált társadalmakban nagyjából adott a ne ölj, a tiszteld szüleidet stb. parancsolatai körül. Csakhogy ezek katekizmusszerű betanulása semmilyen megoldást nem hoz az élet valódi konfliktushelyzeteire, például a fegyveres katonai szolgálathoz, a halálbüntetéshez való viszonyra, a gyermekek és fiatalkorúak jogainak megítélésére, a nemzedéki konfliktus kezelésére stb.

A laikus erkölcstan konszenzusos parancsolatai semmilyen iránymutatást nem adnak arra, hogy mivel magyarázható, ha ezt a konszenzust egyes egyének, sőt a társadalom bizonyos csoportjai folyton megsértik. Az iskola feladata – gondolom – az lenne, hogy az erőszakos bűncselekmények vagy éppen a csalások szaporodásának társadalmi, gazdasági és szociálpszichológiai okait felfedje, és az okok eliminálásában jelölje meg a védekezés módjait. Enyhén szólva szerencsétlennek tartanám, ha a társadalom a makulátlanok és bűnösök eleve elrendelt csoportjaira oszlana. Ráadásul egy ilyen tantárgy – a dolgok természeténél fogva – a társadalomban úgy is meglévő előítélet-rendszert (amely a bizonyos társadalmi csoportokra jellemző bűn-

cselekménytípust – például a halmozottan hátrányos helyzetűek lopását, garázdaságát – eleve súlyosabban ítéli meg, mint az előnyösebb társadalmi helyzetűek adócsalását vagy sikkasztását) csak megerősítené...

A parancsolatok nagy részével kapcsolatban azonban még a kiinduló konszenzus is hiányzik. Hogyan lehetne például egységes – világszemlélettől, attitűdtől független –, konszenzusos normát kialakítani a házassági, illetve szexuális erkölcs kérdésében? Vagy lehetségesnek tartják a laikus erkölcstan című tantárgy mellett állást foglalók, hogy a magyar iskolákban objektíve ismertetik majd azt, hogy egyes erkölcsi rendszerek szerint zárt házasságok kellenek, más rendszerek szerint nyitottak; hogy egyes rendszerek tolerálják a házasság nélküli élettársi viszonyt, más rendszerek pedig nem; hogy egyes erkölcsi rendszerek szerint az asszony és a gyermek feltétlen engedelmességgel tartozik a családfőnek, más erkölcsi rendszerek szerint pedig a családtagok egyenrangúak? Valószínűtlennek tartom, hogy ilyenfajta erkölcstanra gondolnak a nevezettek. Ilyen erkölcstannak ugyanis semmi értelme nincsen, hiszen mindössze arról szólhat, hogy a dolgoknak vagy olyanoknak kell lenniük, ahogy a gyermek otthon a családban látja, vagy másmilyeneknek.

Ha a magánerkölcsre vonatkozólag a lényegi kérdésekben nincsen konszenzus, ráirányíthatnánk talán az erkölcstant a közéletre? Gondolom, mindenki számára nyilvánvaló, hogy a közéleti viselkedésre nevelés miért nem lehet pártatlan, hogy az egyes társadalmi csoportoknak miért nincs és nem is lehet konszenzusa arról, hogy megengedhető-e és mennyire a gazdagság és szegénység antinómiája, hogy demográfiai kérdéseket hogyan kell rendezni stb. stb.

Joggal vitatkozhatnak azonban velem, hogy valamiféle állampolgári nevelés mindenütt van, és ennek keretében bizonyos viszonyt kívánnak a gyermekekbe táplálni az állami és nemzeti közösséggel szemben. Azokban az országokban, amelyekben centrista pártok kormányoznak, az állampolgári nevelés irányítói nemzeti érdekként és nemzeti értékként azokat az érdekeket és értékeket jelölték és jelölik meg, amelyekben a politikai-kulturális "palettán" az érdemi erők között konszenzus van, amelyek a társadalmi és politikai rendszer működtetése keretfeltételeinek tekinthetőek. Ezekben az országokban a nemzeti érdek nem állítható szembe a társadalom érdektagoltságának elismerésével, hiszen a lényege éppen az a konszenzus, amelynek bázisán a meghatározó társadalmi erők harca folyhat. (A marginális csoportok kirekesztése a politikai-ideológiai konszenzusból mindenféle nemzeti ideológia sajátja.)

A magyar nemzetfogalom közvetítéséről és az állampolgári nevelésről nem mondhatjuk el ugyanezt. Már a 19. század végén létrejött egy torz munkamegosztás (az ismert értelmiségi munkamegosztás mintájára – közszolgálat kontra magánértelmiség), miszerint bizonyos értelmiségi csoportok az államra, közjogra és nemzetre vonatkozó állítások megfogalmazói, magyarán a nemzetkép és nemzettudat kialakításának monopóliumával rendelkeznek, más értelmiségi és polgári csoportok pedig a társadalmi, gazdasági, magánjogi értékek megfogalmazói. E munkamegosztás következtében a századfordulón egyidejűleg épült ki a köztudatban egy liberális társadalomkép és egy avittan nacionalista nemzettudat. E nemzettudatnak eleve része volt a magyar állam, magyar közjog megkülönböztetett szerepére vonatkozó állítások halmaza, de mivel az értelmiségi munkamegosztás működött, senkinek nem állott érdekében, hogy az államnemzet *vagy* liberális demokrácia, állampolgári jogegyenlőség, szabad gazdaság stb. alternatívát felvesse.

Amikor az értelmiségi munkamegosztás Trianon következtében felborult, az egykori közhivatalnoki csoport arra kényszerült, hogy maga fogalmazza meg társadalmi koncepcióját, egy olyan koncepciót, amely az állam (azaz ők maguk) segítségével a keresztény középosztályt (azaz őket) a másik (jelentős részben zsidó) értelmiségi-polgári csoport rovására pozíciókhoz juttatja.

Mivel a köztisztviselő rétegnek nicsen versenyképes társadalmi ideológiája (hiszen a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sosem interiorizálódott), egyetlen megoldás maradt: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelték az antiliberális, antiszocialista társadalompolitikai érdekeiket. Éppen ezért "a nemzeti érdek", a "nemzeti tudat" érvrendszere – a speciális magyar viszonyok között – nem egy társadalmi konszenzus ideológiája, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott társadalompolitikai célok ideológiája más – liberális, radikális, szocialista – társadalompolitikai célokkal folytatott harchoz.

Értékelésünkben túl kell tehát lépnünk azon a primitív méricskélésen, hogy a nemzeti tudatra nevelés milyen mértékben volt (és lehet) "helyes, kívánatos és progresszív" és milyen mértékben "szolgálta az uralkodó osztályok" érdekeit. Meg kell állapítanunk: a nemzeti nevelés részben kevesebb volt, részben pedig több, mint ami a nemzet racionális értéktartalmából – azaz a kulturális közösségből (és a lakosság konszenzusából) – következett volna. Kevesebb, amennyiben a nemzeti kultúra hagyományainak egy nem jelentéktelen részét – a századforduló és a kortárs kultúra színe-javát – kizárta a "nemzeti műveltségből", és több, amennyiben a nemzeti értékhez hozzárendelt egy meghatározott társadalompolitikai értékrendszert.

A kádárizmus bomlása idején a nemzetre és a társadalomra vonatkozó állítások ugyanígy kettészakadtak. A Kádár-rendszer válsága idején az értelmiség egyik csoportja erkölcsi válságról, nemzeti pusztulásról beszélt, és lázadása a kimondott szavak érzelmi és etikai súlyában jelent meg, másik része viszont – legkorábban a HVG hasábjain, majd egyre több tudományos és politikai újságban és folyóiratban – az érzelem- és értékítélet-mentes tényfeltárást, a távolságtartást használta eszköznek az egyre súlyosabb társadalmi anomáliák leleplezésére.

Az 1990 tavasza óta a sajtószabadságot korlátozni kívánó törekvések nem mások, mint a hatalomra jutott értelmiségi csoport törekvései az alternatív ideológiaformáló erő, az alternatív erkölcs, az alternatív nemzeti-társadalmi tudatot terjesztők visszaszorítására.

Történelmünk azt bizonyítja: mindenfajta "nemzeti nevelés" valójában a társadalom totalitárius irányba mutató kontrolljának eszköze, ez a magyarországi nemzetfogalom természetében van benne: csak egyféleképpen lehet hazafinak lenni, s a rendszerek csak abban különböznek, hogy megengedik-e, hogy valaki kevésbé legyen "hazafi". Nem ismerik el annak a lehetőségét, hogy ugyanannyira, de másképpen hazafi. A "hazafiság" sosem "csupán" annyit jelentett, hogy mindenki a maga normái szerint – azaz liberális, konzervatív, kisgazda, szocialista, posztmodern, kereszténydemokrata értékeket követve – akar saját legjobb meggyőződése szerint "jót" az országnak, melyet hazájául vall, és ebben nem vezényli titkos mellékgondolat, hanem azt, hogy egy – a "munkamegosztás" során meghatározott – nemzetesz-ményt hajlandó-e követni és ennek társadalompolitikai céljait alárendeli.

Továbbá az eredetileg befogadó – s ezért egyes liberálisok szemében is tolerálható – nemzetfogalom a gazdasági és társadalmi válsághelyzet, a pénzügyi restrikció idején szükségszerűen válik kirekesztővé –, hiszen ilyenkor valójában az állami költségvetésből fenntartott vezető és alkalmazotti pozíciók elosztásáról van szó. Erre maximálisan igaz, hogy "sok az eszkimó és kevés a fóka", s hogy kinek jut "fóka", azt csak kirekesztéssel lehet eldönteni. A gazdasági szférában összeomlott "eszkimók" – miután összeomlásukat a piac okozta – nem óhajtják az érvényesülésükre kinézett terepet ismét a piac kontrolljának kitenni, sokkal jobb és számukra konfortosabb az ideológia kontrollja, a versengő csoportok harcának ideológiailag legitimált adminisztratív eldöntése.

Ez viszont visszahat az ideológiára magára. Az ideológiaformálók csak úgy tudnak eleget tenni megbízatásuknak, ha világosan megfogalmazzák, kiket és miért kell kizáratni a közigazgatási, a kulturális majd végül a gazdasági pozíciókért folyó versenyből. Azokat, akiket – valamilyen erre a célra kreált értelemben – nemzetietlennek lehet bélyegezni.

Mondhatjuk persze azt, hogy azok, akik a nemzettudatot így értelmezték, ma törpe kisebbséget jelentenek, a társadalom nem vevő az ilyesmire. Miért ne állíthatnánk be a HAZÁT valamiféle olyan értéknek, amelyben mindenki benne van, ha odatartozónak érzi magát?

Nos: a Szociológiai Kutató Intézet tíz évvel ezelőtti, Hankiss Elemér által vezetett – tehát a közelmúlt vagdalkozásai által nem befolyásolt – vizsgálata azt mutatja: a Haza mint érték a szociológiai módszerekkel ábrázolható értéktérben messze elszakadt a kisközösségi, illetve nagyközösségi értékektől egyaránt. Nincs racionális helye, éppen ezért – definíciószerűen – a legalkalmasabb fogalom arra, hogy politikai demagógok kihasználják az emberek fejében kötött és a maguk helyén szervült értékekkel szemben. (Ezekben viszont, mint említettem, nincsen konszenzus.)

6. A konszenzus lehetetlensége

Azt is mondhatnánk, hogyha nem is a hit és erkölcstan, magyarságtan stb. formájában, de egy konszenzusos alapon betartandó pedagógusszervezeti, hatpárti, önkormányzatszövetségi nyilatkozatban létrehozhatnánk valamiféle erkölcsi chartát, mely az iskola szellemiségét a kerettanterv mintájára erkölcsi keretek között tartja. Félek, hogy ez is lehetetlen.

A Hankiss Elemér vezetésével lefolytatott – már említett – értékszociológiai felmérés azt mutatja, hogy a magyar társadalom értékeinek megoszlását tekintve igen erősen polarizált: a hagyományos kontra modern; a magánélet kontra közélet ellentétpár nemcsak elméletileg, gyakorlatilag is létezik. Míg például az amerikai értéktérben az értékek mintegy kört alkotnak, s nincs ilyenfajta kettéhasadottság a társadalomban, addig nálunk az értéktér ábráját két, egymással szembeforduló és elkeskenyedő, végpontjaiban sem érintkező félholdhoz hasonlíthatjuk. Magyarán:

nálunk nem jellemző, hogy a modernnek tekinthető értékek belekeveredjenek egy túlnyomórészt tradícionális gondolkozású ember gondolatvilágába – konszenzus tehát itt nem lehetséges. Csak többségi döntésről lehet szó: az erkölcs azonban nem többségi kérdés.

Ugyanezen vizsgálat azt is mutatja, hogy a magyar társadalom jövedelmileg alsó csoportja lényegesen inkább szembenáll értékrendjében a felső harmaddal, mint az amerikai társadalomé. Ez megint csak arra figyelmeztet: ha az iskola értékközpontúvá, erkölcsközvetítővé akar válni, akkor elkerülhetetlenül a jómódúak és sikeresek értékeit kell képviselnie a szegényekkel és a peremhelyzetre szorultakkal szemben – esetleg valamilyen misztikus okból fordítva, de azonos helyen húzódó futóárokkal.

Bármennyire is azt gondolja az erről gondolkodni kész értelmiségi elit, aki anyagilag és kulturálisan mindenképpen a társadalom felső harmadába tartozik, hogy elég neki megállapodnia az eltérő világnézetek közös értékpontjairól egy erre a célra rendezett konferencián, az értékkonszenzus éppen azokkal nem lesz megoldva, akik ezeken a konferenciákon nem jelennek meg. S ha az iskola értékei számukra ellenséges értékek lesznek, akkor az iskola még azzal sem tud majd hatni, amit ezek a rétegek egyébként elismernek, hogy szakképzettséget adhat, hogy segít menekülni a munkanélküliség rémétől, a társadalom alattiságtól...

Az oktatási rendszer irányítási racionalitása egyfelől, az iskolai nevelés, a potenciális tantárgyak belső világa másfelől s a magyarországi értékstruktúra harmadfelől azok a szakmai és nem világnézeti sarkpontok, melyek alapján az értéksemlegességre, világnézetsemlegességre törekvő iskola híve vagyok, és semmiféle erkölcstant, verbálisan elővezetett normarendszert nem látnék szívesen az iskolában.

Mégsem állítom azt az ostobaságot, hogy az iskolának nem "feladata" (antropológiai értelemben) bizonyos alternatív erkölcsi értékek, viselkedési normák felmutatása. Ha az erkölcs forrása azonban nem valamely vallás istene, esetleg az ő prófétája, akkor az erkölcs kizárólag az emberiség kultúrájának (totális értelemben vett kultúrájának) egészéből eredhet. Az erkölcs nem lehet más, mint az ezen kultúra egészéhez, illetve ennek egyes elemeihez való viszony.

Az emberiség történetének természetes része az egyes korok, egyes társadalmi csoportok erkölcsi normáinak bemutatása, s minél inkább a társadalomtörténet felé lép előre a történelemtanítás saját szakmai fejlődése a politika-, illetve eseménytörténeti helyett, annál többet fognak beszélni ezekről a kérdésekről. Nem szabad továbbá annyira lebecsülnünk a magyar középiskolás ifjúságot, hogy nem éli át, nem fogja föl azokat az alapvető erkölcsi dillemmákat, amelyeket a Hamlet, az Ember Tragédiája, a Bűn és Bűnhődés és egyáltalán minden valamirevaló irodalmi alkotás felvet. Másfelől pedig ne becsüljük túl magunkat: ne higyjük, hogy a legszakszerűbb didaktikával megírt erkölcstankönyvi másfél oldal, vagy a legodaadóbb tanári munka versenybe szállhat az említett művek hatásával, az ezeket elemző órák hatásával, hiszen ezek a művek éppen azért lettek az emberi kultúrtörténet sarkpontjai, mert a legtökéletesebb módon és a legmélyebben szólnak a legvégső erkölcsi kérdésekről.

És végül: az etika iskolai tanítása, oktatáspolitikai kontrollja helyett mindannyiunknak rendelkezésünkre áll a legfontosabb eszköz: saját etikai rendszerünknek megfelelő viselekedés tanúsítása az iskolában, az oktatáspolitikában és az életben. A

nyilvánosságot, az egyenességet, a toleranciát, az igazságosságot, a türelmet és a következetességet mindannyian gyakorolhatjuk az iskolában éppúgy, mint a közigazgatásban vagy bármely munkahelyen vagy éppen magánéletünkben.

Az emberiség kultúrájának megjelenítése egyfelől saját példánk, másfelől annyi, amennyit tehetünk tanítványaink erkölcsi állapotának az általunk követett erkölcsi rend irányába történő megváltoztatásáért, a különféle erkölcsi rendszerekkel kapcsolatos tolerancia elősegítéséért. Ennyit tehetünk, és érvelhetünk, hogy ennél többet – a fent jelzett világnézeti és szakmai veszélyek fenyegetésének elhárítása végett – más se tegyen, garanciákat kereshetünk és építhetünk ki, hogy ennél többet más se tehessen.

Más a helyzet persze akkor, ha valamely világnézet hívei – ahogy erre határozott törekvések vannak – politikai eszközökkel keresztülhajtják, hogy az ő világnézetüknek megfelelő erkölcstan vagy hittan és vallásismeret megjelenjék – ha fakultatív tantárgyként is – rendszeresítve az iskolában. Ebben az esetben félre kell tennünk elméleti megfontolásainkat, és szakmai energiáinkat adaptációs munkára kell fordítanunk, tanulmányozandó, milyen a világi, humanista erkölcstan oktatásának, iskolai megjelenítésének nemzetközi gyakorlata, hogy a The International Humanist And Ethical Union milyen szakmai anyagokat készített, hogyan érte el több milliós tagságát, hogyan szerzett oktatási rendszere egyes nyugat-európai országokban ugyanakkora befolyást, mint a legnagyobb egyházaké stb.

Ilyenfajta szakadást a hit- és erkölcstant és a humanista erkölcstant tanulók között Magyarországon, amíg ez lehetséges, mindenképpen elkerülendőnek gondolok, minthogy ez senkinek nem érdeke, és mert szakmailag is rendkívül aggályos.

Az igazi kérdés az – és ez messze túlmutat a hittan és erkölcstan kérdéskörén, hogy mire való az iskola. Arra-e, hogy egy valódi világhoz szocializáljon – mert akkor tudomásul kell vennie, hogy e világ erői sokfélék, vagy arra, hogy meghatározott társadalmi és politikai csoportok értékrendjét közvetítse, bizonyos szféralogikát létrehozva. A szféralogika – és a hit-, illetve erkölcstan bevezetése ebbe az irányba mutat – szerint az iskola és a külvilág két egymással szembenálló valami. Ha a külvilág piacelvű, az iskola piacellenes legyen, ha a külvilág modern, az iskola konzervatív legyen stb.

S kérdés az is, hogy az iskola helyét a magyar társadalomban az fogja-e megadni, hogy milyen intenzitású és extenzitású teljesítményekre kész állampolgárok fognak onnan kikerülni, vagy az, hogy a "ki kinek az osztálytársa volt" kérdése vicclap téma helyett szociológiailag bizonyíthatóan a magyar társadalom rendezőelvévé válik. Ha ugyanis a szokásszerűség és a hierarchikus gondolkodás az új elit körében egyértelműen uralkodóvá válik, akkor az iskola funkciója is az lesz, hogy az új elithez ne szakismeretekkel szocializáljon, hanem egyrészt ideológiával, másrészt létezésének – a meghatározott körből rekrutálódó osztályközösségeknek és az osztálytársak később egymást patronáló hálója léthozásának – puszta tényével.

Irodalom

Az egyházak szerepe és az egyházi ingatlanok kérdése a közvéleményben. Kutatási gyorsjelentés. Világ, 1991. május 22.

Csepeli György–Örkény Antal: Az alkony. A mai magyar értelmiség ideológiai politikai optikája a 80-as évek végén. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1990.

Hankiss Elemér–Manchin Róbert–Füstös László–Szakolczai Árpád: Kényszerpályán I-II. MSZI, Budapest, 1982.

International Humanist Quarterly, 1990-es számok.

Newsletters of International Association of Humanist Educators and Counselors and Leaders – Utrecht 1990

Szabó Miklós: Politikai kultúra Magyarországon. Medvetánc, Budapest, 1989.

Szántó János: Religion, Religious Organisations and local political administration in the State Socialism. TÁRKI, Budapest, 1989.

Vallásosság és politikai attitűdvizsgálat. Kézirat. 1991.

Ára: 40,– Ft

Megjelent:

125 **Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása** (Az 1989 június 7-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Lukács Péter
126 **Bessenyei István**: Nyugat-Európai oktatáspolitikai tendenciák
127 **Halász Gábor**: A tanügyigazgatás jövője
128 **Beszélgetések a tanterv- és tankönyvpolitikáról.** Szerk.: Lukács Péter
129 **Farkas Péter**: Az állami gondozottak szakképzésének kiterjesztése
130 **Forray R. Katalin**: Az iskolakörzetesítés alulnézetben (Lajosmizse, 1988.)
131 **Szilágyi Klára – Gódor András**: Továbbtanulási esélyek Dányban
132 **Benke Magdolna – Forray R. Katalin – Kozma Tamás**: Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához
133 **Kozma Tamás**: A felsőoktatás fejlesztése: regionális megközelítésben
134 **Forintos György – Molnár Gyula**: A pedagógusok kultúraközvetítő tevékenysége az intézményi és a társadalmi környezet hátterében
135 **Csak reformot ne...** (Az 1989 szeptember 28-án Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Halász Gábor
136 **Setényi János**: Egyenlőségelvű oktatáspolitikák
137 **Szabó László Tamás – Horváth Zsuzsanna**: Menekülés és iskolai beilleszkedés
138 **Setényi János**: A svéd modell: mítosz és valóság
139 **Surányi Bálint**: A „dolláros képzés" első néhány évéről a magyar egyetemeken
140 **Javaslat új pedagógus-bérrendszer kialakítására.** Összeállította: Lukács Péter
141 **Alternatív iskolák és mozgalmak** (Az 1990 március 14-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Lukács Péter
142 **Lukács Péter – Sáska Géza – Setényi János**: A Fővárosi Önkormányzat oktatáspolitikai koncepciójához
143 **Liskó Ilona**: Iskolavezetési stratégiák
144 **Kozma Tamás**: Döntésformáló csoportok a magyar felsőoktatásban
145 **Forray R. Katalin**: Az iskolakörzetesítések rövid története
146 **Mezőgazdasági tulajdonviszonyok változása és a szakképzés.** Szerk.: Forray R. Katalin
147 **Halász Gábor**: Iskola kontra önkormányzat
148 **Falusi iskolák szerepe és arca (Esettanulmányok)** Szerk.: Forray R. Katalin
149 **Balogh Miklós – Csécsei Béla**: Az iskolák finanszírozása tegnap, ma, holnap
150 **Forray R. Katalin**: A nemzetiségi oktatás szerepe a falusi iskolák visszaállításában
151 **Önkormányzat és iskola** (Az Oktatáskutató Intézet V. országos konferencia jegyzőkönyve.) Szerk.: Kozma Tamás
152 **Csongor Anna**: Szegregáció az általános iskolában
153 **Horváth-Szabó Katalin**: Konfliktusok az iskolában
154 **Oktatási törvénykezés Európában** (Csehszlovákia és Lengyelország új felsőoktatási törvényei) Szerk.: Setényi János
155 **Forray R. Katalin – Kozma Tamás**: Hány plusz hány? (Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról
156 **Nagy Péter Tibor**: Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban
157 **Forray R. Katalin**: Békéscsaba iskolaszerkezete és fejlődésének kilátásai
158 **Rendszermodellek**: (Szakértői vázlatok az Oktatáskutató Intézet 1991. április 22-i értekezletéhez.) Szerk: Kozma Tamás
159 **Felsőoktatáspolitika Nyugat-Európában.** Szerk.: Bessenyei István
160 **Forray R. Katalin – Hegedüs T. András**: Támogatás és integráció (Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskolázásához
161 **Sáska Géza**: A reform reformjának reformja (Tantervpolitika az 1945 utáni Magarországon)